

# Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache

Madeline Lutjeharms (Brüssel)

## 1 Zur Einführung

Juliane House hat zahlreiche grundlegende Arbeiten über das Übersetzen geschrieben. Später hat sie zudem viel über Fremdsprachenunterricht geschrieben und in den letzten Jahren einiges über Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Dabei geht es ihr vor allem um die Text- oder Diskursebene. Sie hat über interkulturelle Unterschiede geforscht, besonders in Bezug auf das Englische und das Deutsche (z.B. House 1998). Mit anregenden Beispielen hat sie gezeigt, wie man die Übersetzung zur Bewusstmachung solcher kulturellen Unterschiede im Unterricht einsetzen kann (z.B. House 2001).

Im Folgenden geht es ebenfalls um Übersetzung und Fremdsprachen, doch in einem anderen Sinne. Es geht um einzelne Wörter, nicht um Texte oder Diskurse, es geht um die unteren Ebenen der Sprachverwendung und es geht um das Sprachwissen im Gedächtnis, nicht um das Weltwissen. In einem Text zum Thema Wortschatzerwerb schlägt House (1995) eine ganze Reihe von Forschungsfragen vor. Dazu gehören einige Fragen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, wie die Struktur des mentalen Lexikons oder die Art der „Verbindung zwischen lexikalischen Einheiten in L1 und L2“ (House 1995: 94). Lange wurde der Wortschatzerwerb in der Fremdsprachenerwerbsforschung vernachlässigt (House 1995: 92). Inzwischen hat sich die Lage zwar gebessert, doch es fehlt ein „führendes Theoriemodell“ (Schmidt 2002: 336).

Im Falle der Mehrsprachigkeit sind unterschiedliche Beziehungen zwischen Wortform(en) und -bedeutung(en) möglich, wobei die Art des Spracherwerbs und des Einsatzes der Sprachkenntnisse vermutlich eine Rolle spielt. Auch bestimmte Wortheigenschaften scheinen die Art der Wortrepräsentation zu beeinflussen. Darüber sind in der kognitionspsychologischen Literatur einige Daten gesammelt worden, die für die Rolle der Wortübersetzung beim Fremdsprachenerwerb aufschlussreich sein dürften. Zu dieser Rolle wurden auch DaF-Lernende befragt. Nach der Besprechung experimenteller Daten und Beobachtungen zum Verhältnis Ausgangssprache (L1)/Zielsprache (L2) auf der Ebene der Wortrepräsentationen wird die Befragung kurz vorgestellt. Sowohl bei den Daten aus der kognitionspsychologischen Literatur wie bei der Befragung geht es um Erwachsene.

## 2 Wortrepräsentationen im Gedächtnis

### 2.1 Zur Forschung

In der Kognitionspsychologie wird das gegenseitige Verhältnis mehrerer Sprachen im Gedächtnis fast ausschließlich mit Experimenten zur Worterkennung und zum Wortabruf untersucht, wobei Priming-Effekte in L1 und L2 erforscht werden, meist mit Hilfe von Übersetzungsäquivalenten und eventuell zusammen mit anderen gezielt gewählten Wörtern und/oder mit Bildmaterialien. Beim Priming wird untersucht, wie ein Vorreiz die Reaktionszeit bei Verarbeitung oder Produktion eines Zielreizes beeinflusst. Zur Erforschung der Worterkennung bei Mehrsprachigen werden für Vorreiz und Zielreiz Wörter zweier Sprachen eingesetzt. Teilweise wird mit verdecktem Priming („masked priming“) gearbeitet, wobei der Vorreiz sehr kurz und verdeckt präsentiert wird, damit eine bewusste Wahrnehmung des Wortes (der anderen Sprache) vermieden wird. Aufgrund einer semantischen, phonologischen und/oder orthographischen Verwandtschaft oder Distanz

zwischen Vorreiz und Zielreiz werden entsprechend verschiedene Reaktionszeiten erwartet, da entweder unterstützende oder interferierende Netzwerke aktiviert werden. Auch die Anzahl der fehlerhaften Antworten wird berücksichtigt. Mit Hilfe solcher Ergebnisse werden Hypothesen über die Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons sowie über die Art der Aktivierung bei der Worterkennung aufgestellt bzw. verfeinert. Das Niveau der Sprachbeherrschung wird bei den Experimenten berücksichtigt, wenn auch oft nur in ziemlich unpräziser Art, obwohl dieser Aspekt die Ergebnisse natürlich beeinflusst (Jared & Kroll 2001: 29). Meist wird mit (sehr) fortgeschrittenen Lernenden der Zweitsprache gearbeitet. Die am häufigsten verwendeten Sprachenkonstellationen sind wohl Englisch im Vergleich zum Französischen, Niederländischen und Spanischen, aber gelegentlich auch zu anderen Sprachen, wie dem Chinesischen, Japanischen oder Hebräischen.

## **2.2 Was ist ein Wort?**

Obwohl jede(r) intuitiv weiß, was ein Wort ist, fällt es schwer, den Begriff zu definieren. Für die experimentellen Daten der kognitionspsychologischen Forschung spielt diese Definitionsschwierigkeit kaum eine Rolle, da vorwiegend mit Substantiven gearbeitet wird, die konkrete Inhaltswörter sind (vgl. Schmidt 2002: 351). Die Frage, was ein Wort ist, wird nur selten problematisiert (vgl. aber Marslen-Wilson 2001: 699 und für den Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung Boogaards 2001). Letzteres gilt auch für die Frage, was die Beherrschung eines Wortes oder der Wortschatzerwerb bedeutet (de Bot et al. 1997: 310). Zudem müsste zwischen Rezeption und Produktion unterschieden werden. Wörter - oder lexikalische Einheiten - sind sehr komplex, denn schon nur für die Wortform wird von vielen verschiedenen Repräsentationsebenen ausgegangen, so beispielsweise von einer Ebene der Morpheme (Feldman 2000; aber dies gilt nicht unbedingt für alle Sprachen oder immer in ähnlicher Weise, vgl. Marslen-Wilson 2001), von verschiedenen Repräsentationen auf der Lautebene oder im Falle der Mehrsprachigkeit von unterschiedlichen Verbindungen zwischen Übersetzungsäquivalenten unter anderem je nachdem, ob es sich um Kognaten handelt oder nicht.

## **2.3 Das mentale Lexikon**

Im so genannten mentalen Lexikon ist das formorientierte Sprachwissen repräsentiert. Es enthält komplexe Repräsentationsebenen von Wörtern und in irgendeiner Form auch das grammatische und syntaktische Wissen, das vermutlich teilweise wortgebunden ist, wie die Verbvalenz nahe legt. Gelegentlich werden vom mentalen Lexikon getrennte visuelle und auditive In- und Outputsysteme angenommen.

Für den lexikalischen Zugriff beim Sprechen geht man im Allgemeinen von der Annahme aus, dass zuerst die lexikalische Einheit, die einer Bedeutung entspricht, aktiviert wird und erst anschließend eine Aktivierung der phonologischen Eigenschaften dieser lexikalischen Einheit zu Stande kommt (Costa et al. 2000: 1283). Diese experimentell beobachtete, späte phonologische Aktivierung bei der Sprechfertigkeit könnte einem vom Lexikon getrennten Outputsystem entsprechen. Umstritten ist allerdings, ob nur die gewählte lexikalische Einheit eine phonologische Aktivierung verursacht („discrete serial models of lexical access“) oder ob alle durch das Gedächtnis aktivierten lexikalischen Knoten eine der lexikalischen Aktivierung entsprechende - stärkere oder schwächere - phonologische Aktivierung verursachen, auch dann, wenn sie nicht selektiert werden („cascaded activation models of lexical access“). Costa et al. (2000) arbeiteten mit zweisprachigen Versuchspersonen (Katalanisch/Spanisch) und benutzten verwandte Wörter um zu untersuchen, ob Kognaten beim Benennen eines Bildes Priming-Effekte verursachen. Sie fanden tatsächlich - wie auch schon für andere Sprachkombinationen festgestellt wurde - schnellere Reaktionszeiten durch

die Vorgabe verwandter Übersetzungsäquivalente, was die Annahme eines Kaskaden-Aktivierungsmodells nahelegt.

### **3 Mentales Lexikon und Mehrsprachigkeit**

#### **3.1 Sprachspezifische oder parallele Aktivierung im mentalen Lexikon?**

Für das zu Grunde liegende Begriffssystem wird im Falle der Mehrsprachigkeit ein gemeinsames - also sprachübergreifendes - semantisches Gedächtnis angenommen (Harley 2001: 133; Gollan et al. 1997: 1122; Frenck-Mestre & Prince 1999: 60f.), das netzwerkähnlich strukturiert ist. Für das mentale Lexikon stellt sich die Frage, ob eine sprachspezifische Trennung des formorientierten Sprachwissens anzunehmen ist. Oder befindet sich die Trennung erst auf der Ebene der In- und Outputsysteme? Die neueren experimentellen Daten lassen auf der Ebene des Lexikons eher eine gemeinsame Repräsentation (Harley 2001: 133f.) oder jedenfalls eine parallele Aktivierung der Sprachen (Costa et al. 2000: 1285; Dijkstra et al. 1998: 178) vermuten, obwohl Daten der Aphasieforschung auf getrennte Sprachsysteme hindeuten, die über die begriffliche Ebene verbunden sind (Harley 2001: 133f.; vgl. auch Brysbaert 1998: 165 zur Hirnforschung). Die - zwar noch spärlichen - Daten sprechen eher gegen einen Sprachwechselmechanismus, gegen einen seriellen Suchprozess und für eine parallele Aktivierung beider Sprachen, wobei der Grad der Aktivierung situationsabhängig ist (Li 1996: 772). Vermutlich ist aber eine eindeutige Antwort auf die Frage nicht möglich, da Faktoren wie das Sprachenverhältnis (Grad der Sprachverwandtschaft, Transfermöglichkeiten), spezifische Wortheigenschaften (Kognaten, Art der Morpheme u.ä.), Spracherwerbskontext, Sprachbeherrschung, Art und Situation der Sprachverwendung (Fertigkeiten, ein- oder mehrsprachige Umgebung), individuelle Lernstile und ähnliche Faktoren die Art der Repräsentationen und deren Verbindungen beeinflussen könnten. Mischsysteme je nach Worttyp sind nicht auszuschließen, mit beispielsweise gemeinsamer Speicherung bei Kognaten, konkreten und kulturell ähnlichen Wörtern, aber getrennter Speicherung bei Bezeichnungen für - eventuell nur bestimmte - abstrakte Begriffe (vgl. Harley 2001: 133; Tzelgov & Eben-Ezra 1992: 267f.; de Groot 1993). Der Einfluss unterschiedlicher syntaktischer Eigenschaften auf die Worterkennung bei Mehrsprachigen wurde kaum untersucht, da bis jetzt fast nur Experimente mit einzelnen Wörtern - zudem nicht mit Funktionswörtern - durchgeführt wurden. Ein syntaktischer Kontext könnte aber den Zugriff auf nur eine Sprache verursachen. Einen Zugriff auf verschiedene Systeme nehmen Gollan et al. (1997) aufgrund ihrer Daten zu unterschiedlichen Schrifttypen an (vgl. auch Brysbaert 1998: 166f. zu sprachspezifischen orthographischen Hinweisen). Unterschiedliche Schrifttypen führen jedenfalls zu unterschiedlichen Verarbeitungsmechanismen bei der visuellen Worterkennung (Koda 1996). In einem Übersichtsartikel über Daten zur Worterkennung bei Zweisprachigen schreibt Brysbaert (1998), dass die Worterkennung anfänglich sprachunabhängig ist, Letzteres aber nicht ausschließt, dass bei der weiteren Verarbeitung die Aktivierung der nicht-passenden Sprache unterdrückt wird. Für Hörverstehen fand Li (1996), dass Aussprache, phonotaktische Struktur am Wortanfang und Kontext bei der Worterkennung aktivierend oder inhibierend wirken.

Oft wurde festgestellt, dass bei der Worterkennung in der Zweitsprache die dominante, also besser beherrschte Erstsprache mitaktiviert wird. Zweisprachige aktivieren bei der Worterkennung beide Sprachen, wenn sie wissen, dass im Experiment beide vorkommen, aber die Aktivierung der Zweitsprache ist stärker, wenn die Sprachbeherrschung besser ist oder die verwendeten Wörter schon häufig und/oder noch kurz vorher aktiviert wurden (Jared & Kroll 2001: 4, 26). Je nach Art der Aufgabe und der Sprachbeherrschung der Versuchspersonen scheint die lexikalische Aktivierung also mehr oder weniger

sprachspezifisch zu sein. Auch das Verhältnis der im Experiment verwendeten Wörter zueinander ist wichtig, beispielsweise, ob Wortteile eine ähnliche Aussprache und/oder Rechtschreibung haben. Die Beziehungen zwischen den Wörtern zweier oder mehrerer Sprachen können also durch viele Faktoren, auch durch Worteigenschaften, bedingt sein (vgl. auch Jiang & Forster 2001: 32f.). Vielleicht ist der Sprachkode oder eine Sprachknoten-Ebene eine der Repräsentationsebenen im Lexikon (wie im „Bilingual Interaction Activation Model“, Dijkstra et al. 1998: 181; van Heuven et al. 1998), die u.a. auf Grund von Wortfrequenz oder Sprachbeherrschung (eine Art subjektive Wortfrequenz) inhibierend oder aktivierend wirken kann. In einem solchen Modell wird von *einem* Lexikon und anfänglich nicht-sprachspezifischem Zugriff ausgegangen.

Aufgrund mehrerer Daten schlagen Jiang und Forster (2001) als Hypothese vor, dass eine neue Sprache, die nicht gleichzeitig mit dem semantischen Gedächtnis erworben wird, zu einem anderen Gedächtnissystem gehören könnte als die L1. Aber schon nur die Daten der Kognatenforschung legen eine kompliziertere Struktur nahe.

### 3.2 Kognaten

Bei der Verarbeitung von Kognaten wurden starke Priming-Effekte beobachtet, was Grainger und Frenck-Mestre (1998) auf eine Kombination lexikalischer und semantischer Effekte zurückführen. Costa et al. (2000: 1292) fanden, dass die Priming-Effekte von Kognaten der dominierenden Sprache bei Verwendung der nicht-dominierenden Sprache stärker waren. Dies führen sie darauf zurück, dass die Beziehungen der lexikalischen Knoten der dominierenden Sprache zum semantischen Gedächtnis aufgrund der häufigeren Aktivierung stärker sind (vgl. auch Jared & Kroll 2001: 28).

Kognaten werden schneller übersetzt als nicht-verwandte Wörter und sind wohl enger miteinander verbunden als andere Übersetzungsäquivalente, vielleicht weil sie über eine gemeinsame lexikalische Repräsentation verfügen (Sanchez-Casas et al. 1992: 308). Da nicht-verwandte Übersetzungsäquivalente keine gemeinsame formbedingte Repräsentation haben, ist beim Übersetzen mehr Verarbeitung erforderlich (ibid.). Brysbaert (1998: 173) nimmt an, dass bei der Übersetzung die Verbindung zum Äquivalent über das semantische Gedächtnis zu Stande kommt, doch bei Kognaten ist dies wegen der direkten formbedingten lexikalischen Verbindung nicht erforderlich. Wie stark formverwandte Wörter verbunden sind, zeigt die starke Interferenz irreführender Kognaten. Die Beherrschung eines Wortes impliziert auch eine Kontrolle über dessen Aktivierung.

Dass ähnliche Morpheme, wie sie bei verwandten Sprachen vorkommen, ebenfalls Verbindungen auf der lexikalischen Ebene haben, zeigt sich im Fremdspracherwerb bei Phänomenen wie dem Kontrastmangel (vgl. Lutjeharms 1994) oder der starken Interferenz vertraut wirkender Flexionsmorpheme mit einer anderen Funktion, während neue - d.h. von der L1 her unbekannte - Flexionssuffixe vermieden werden (Lutjeharms 1998: 140ff.).

### 3.3 Übersetzung

Untersuchungen mit Versuchspersonen, die mehr als zwei Fremdsprachen beherrschen, sind selten. Abunuwara (1992) untersuchte Dreisprachige (L1 Arabisch, L 2/3 Hebräisch und Englisch). Er fand Daten, die für die L1 zu den Fremdsprachen ein kombiniertes Sprachverhältnis nahelegen, für die zwei Fremdsprachen unter sich aber ein koordiniertes System. Solche Ergebnisse können aber nicht ohne weiteres verallgemeinert werden, denn wer eine verwandte Tertiärsprache erwirbt, dürfte für die Fremdsprachen auch ein - mindestens teilweise - kombiniertes System entwickeln, wie die Forschung zu Kognaten nahelegt. Aber dass die L1 für das Sprachwissen im Gedächtnis eine andere Funktion hat als später erworbene Sprachen ist wahrscheinlich, schon nur weil beim L1-Erwerb das mentale Lexikon und das semantische Gedächtnis sich zusammen entwickeln.

Beim Wortschatzerwerb in einer Fremdsprache werden die Lernenden sich anfänglich stark auf eine Verbindung der fremdsprachlichen Wörter zu deren L1-Übersetzungsäquivalenten stützen (Chen et al. 1997; Jiang & Forster 2001; Nation 1993: 129f.). Wortschatzerwerb ist leichter, wenn der Begriff für das Wort schon vorhanden ist (Brown 1993: 281) und der Zugriff auf die Bedeutung über die L1 ermöglicht wird. Die lexikalischen Verbindungen zwischen L1- und L2-Wörtern verschwinden nicht, wenn bei einer besseren Sprachbeherrschung eine direkte Verbindung zwischen Begriff und Bezeichnung in der Fremdsprache entsteht. Die lexikalische Verbindung zwischen L2-Wort und L1-Übersetzungsäquivalent ist aber stärker als die umgekehrte Verbindung, während die Verbindung zwischen L1-Wort und Begriff stärker ist als die zwischen L2-Wort und Begriff. Die Stärke der Verbindungen erklärt, warum oft keine und manchmal nur schwache Priming-Effekte der L2 auf die L1 gefunden wurden, während die L1 die Verarbeitung von L2-Wörtern deutlich beeinflusst. Sie erklärt auch, warum die Herübersetzung eines Wortes schneller verläuft als die Hinübersetzung. Im ersteren Fall wird die direkte lexikalische Verbindung eingesetzt, im zweiten Fall müssen Begriff und Form in der Zweitsprache aktiviert werden (Jiang & Forster 2001: 32f., Chen et al. 1997: 270ff.). Übersetzungs-Priming-Effekte treten früher auf als phonologische Effekte (Grainger & Frenck-Mestre 1998).

Für Leseverständnis wurde - vor allem mit Hilfe des lauten Denkens (als Introspektion) - das so genannte „mentale Übersetzen“ von Kern (1994) beobachtet. Man könnte es als das mentale Umarbeiten von L2-Wörtern oder Sätzen beim Lesen der Fremdsprache umschreiben, das die Verstehensleistung unterstützt (vgl. Upton & Lee-Thompson 2001: 470f.; vgl. auch Cohen 1995). Der Einsatz der Muttersprache ist sowohl als Übersetzung, wie beim Nachdenken über die Textinformation eine zweckmäßige Strategie, besonders bei Verständnisproblemen, weil so die Belastung des Arbeitsgedächtnisses verringert wird. Doch ihre Verwendung nimmt bei weiterer Sprachbeherrschung ab (Upton & Lee-Thompson 2001).

## **4 Übersetzung und Wortschatzerwerb in der Fremdsprache**

### **4.1 Wortschatzerwerb**

Neues Wissen muss mit Hilfe schon vorhandener Kenntnisse verarbeitet und integriert werden, wobei unterschiedliche Strategien eingesetzt werden können. Beim Fremdsprachenerwerb sind die vorhandenen Kenntnisse an erster Stelle das entwickelte Begriffssystem, also das semantische Gedächtnis, und die Ausgangssprache, neben weiteren Sprachkenntnissen (L2 usw.) sowie Erfahrungen mit dem Fremdsprachenerwerb. Wenn das semantische Gedächtnis nicht sprachspezifisch ist, ermöglicht die Übersetzung in die L1 (oder L2 ...) beim Wortschatzerwerb einen schnellen Zugriff auf die Bedeutungsrepräsentation (Cook 1995: 97; Scherfer 1994: 209 spricht von „Lernhilfe“). Der semantische Inhalt der/s L1-Übersetzungsäquivalente/s wird dabei auf das neue Wort übertragen, was natürlich zu Missverständnissen führen kann.

Heute ist die Bedeutung der L1 und daher auch der Übersetzung als Lernhilfe für den Fremdsprachenerwerb nicht mehr umstritten (vgl. Malakoff & Hakuta 1991: 161f.; Luppescu & Day 1993). Die Angst, dass die Verwendung von Herübersetzungen zu mehr Interferenz führen würde, ist nicht berechtigt (vgl. die Ergebnisse von Mattr 1999). Die Daten der Kognitionspsychologie zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigkeit zeigen - trotz der Einseitigkeit der experimentellen Situation, was u.a. Wahl der Wortart und des Worttyps, der Sprachen und des Kontextes betrifft - die Bedeutung der L1 für den Erwerb weiterer Sprachen und die Stärke der Verbindungen zwischen Übersetzungsäquivalenten bei der automatischen Verarbeitung eines Wortes. Wer eine Fremdsprache unterrichtet, weiß, wie

wichtig L1-Übersetzungen - besonders in den Anfangsstufen des Spracherwerbs, aber nicht nur dann - für die Lernenden sind.

Eine Herübersetzung reicht natürlich nicht für den Erwerb eines Wortes, auch nicht unbedingt für die Semantisierung, weil nicht immer genaue 1:1-Entsprechungen vorhanden sind, so dass weiter spezifiziert werden muss. Der Zugriff auf die neue Form und auf die Bedeutung(en) dieser Form muss automatisiert werden. Es muss aber vor allem eine neue Form erworben werden, wozu die genaue Wahrnehmung dieser Form gehört, was unter anderem Aussprache, Rechtschreibung und Morphemstruktur betrifft (vgl. Huckin & Bloch 1993: 173f., 178, Editorial comments). Dazu kommt noch die Beherrschung der grammatischen, syntaktischen und pragmatischen Verwendungsmöglichkeiten, wobei ein Vergleich zum L1-Übersetzungsäquivalent (oder den Äquivalenten) die Übertragbarkeit der Verwendungsmöglichkeiten - wenn erforderlich - einschränken kann. Damit der fremdsprachliche Wortschatz funktionsfähig wird, müssen mindestens dort, wo die direkte Verbindung mit einem L1-Wort nicht zur richtigen Verwendung führt, neue Repräsentationsebenen entstehen. Erwerb im Kontext ist wichtig für den Ausbau mehrerer Arten von Verbindungen.

#### **4.2 Was Studierende über die Rolle der Herübersetzung beim Vokabellernen denken**

Ausgangspunkt für die Fragelisten zur Rolle der Herübersetzung beim Vokabellernen war die Beobachtung, dass Lernende in einem Kurs, in dem autonom gearbeitet wurde, sich trotz des Arbeitsaufwandes auf das Nachschlagen fast jedes unbekannten Wortes stützten, wie sich in ihren Arbeitsmappen zeigte. Hulstijn (1993) fand bei einer Online-Untersuchung andere Ergebnisse. Die Lernenden in seiner Untersuchung gingen beim Nachschlagen der Wortbedeutungen strategisch vor. Der Unterschied dürfte damit zusammenhängen, dass in Hulstijns Untersuchung Leseverständnis die Zielsetzung war, während bei dem oben erwähnten Kurs der Erwerb einer fachsprachlich orientierten Sprechfertigkeit im Mittelpunkt steht. In diesem Kurs (vgl. Lutjeharms 2000) geht es um Studierende, die - nachdem Grundkenntnisse in einem einführenden Kurs vermittelt wurden - autonom mit selbst gewählten, schriftlich fixierten Texten an der Erweiterung ihrer zielsprachlichen Kenntnisse (DaF) arbeiten. Sie erstellen dabei selbst Übungen zu ihren Texten (für sich selbst oder für PartnerInnen). Es handelt sich bei den Studierenden um Niederländischsprachige, die DaF als L4 lernen. Die große Sprachverwandtschaft erleichtert das Verständnis der L4, aber in den fachsprachlichen Texten, um die es hier geht, sind viele Wörter nicht mit Hilfe der L1 erschließbar. Die Frageliste war auf Niederländisch. In Anhang 1 sind die Ergebnisse auf Deutsch zusammengefasst. Da diese Studierenden dazu aufgefordert wurden, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten und den für sie zweckmäßigsten Lernstil zu suchen, kann die Beantwortung der Fragen als gelenkte Retrospektion betrachtet werden. Zur Kontrolle wurden die Fragelisten noch von einer anderen Gruppen ausgefüllt, und zwar von Studierenden der Kommunikationswissenschaft (Anhang 2), die über etwa gleiche Sprachkenntnisse verfügen, wobei die Sprachkenntnisse allerdings in beiden Gruppen individuell stark variieren, von etwa Anfänger- bis Mittelstufenniveau mit einer teilweise höheren Kompetenz im Bereich des Leseverstehens. Für die Kontrollgruppe könnte vermutet werden, dass Vorstellungen darüber, wie man eine Fremdsprache lernen soll, die Antworten stärker beeinflusst haben als der wirkliche Erwerbsprozess. Die Fragelisten wurden von der jeweiligen Gruppe in der Klasse ausgefüllt. Die Ergebnisse wurden nicht statistisch ausgewertet und vermitteln nicht mehr als einen Eindruck der Auffassungen der Studierenden. Im Folgenden kann nur auf einige Punkte eingegangen werden.

In der ersten Gruppe gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie alle unbekannten Wörter nachschlagen, was in der Kontrollgruppe nur eine kleine Minderheit behauptet. Ansonsten sind die Ergebnisse für die beiden Gruppen sehr ähnlich. Im ersten Teil des Fragebogens wird

bei der Frage, ob ein neues Wort spontan mit der L1-Übersetzung verbunden bleibt, erwartungsgemäß von einer großen Mehrheit geantwortet, dass dies manchmal der Fall ist. Knapp die Hälfte meint, dass dabei Wortigenschaften eine Rolle spielen. Bei der Erläuterung erwähnen elf Studierende der Kommunikationswissenschaft, dass sie bei Kognaten die Übersetzung besser behalten. Die Wirtschaftsstudierenden nennen diesen Grund nicht bei den Wortigenschaften, doch bei der vorherigen Frage zur spontanen Verbindung mit der L1-Übersetzung werden Kognaten fünfmal als Grund für das Behalten angegeben. Da bei Kognaten die Bedeutung und - ganz oder größtenteils - auch die Form einfach aus der L1 übernommen werden können, verlangt der Erwerb wenig Anstrengung (vgl. Boogaards 2001). Viele der Studierenden gehen davon aus, dass die Verbindung mit der Übersetzung bei besserer Sprachbeherrschung verschwindet, was für die bewusste Wahrnehmung bei der Sprachverwendung wohl stimmt, doch für die automatische Aktivierung jedenfalls anfänglich nicht stimmen dürfte (vgl. 3.1). Die Übersetzung ist für beide Gruppen die weitaus wichtigste Verstehens- und Lernhilfe, freilich ohne dass eine (große) Mehrheit dies angibt. Auch Umschreibungen werden als hilfreich erwähnt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Befragten die Rolle der Übersetzung als weniger wichtig einschätzen, als ich es aufgrund meiner Beobachtung des Verhaltens beim autonomen Lernen und im Unterricht erwartet hatte. Im Unterricht fällt nämlich auf, dass die Studierenden jede Wortübersetzung, nach der gefragt wird, aufschreiben wollen, obwohl die Lehrkräfte ihnen davon abraten. Diese Einschätzung dürfte mit Vorstellungen über den idealen (einsprachigen) Fremdsprachenunterricht aus den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts zusammenhängen, die außerhalb von Fachkreisen auch heute noch weit verbreitet sind.

## 5 Schlussfolgerung

Die neueren Daten der Kognitionspsychologie lassen eine sehr starke Verbindung der verschiedenen Sprachkenntnisse im mentalen Lexikon vermuten, mit einer dominierenden Rolle der L1. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass durch den meist fehlenden Textkontext die experimentellen Daten eine eher ungewöhnliche Art der Worterkennung und -produktion zeigen. Bei Textverarbeitung und -produktion dürfte der nicht-passende Sprachkode je nach Sprachbeherrschung und Sprachnähe oder -distanz stärker oder schwächer inhibiert werden. Beim Fremdspracherwerb kann die dominierende L1 - neben weiteren Fremdsprachenkenntnissen - aber sinnvollerweise als Lernhilfe eingesetzt werden. Angst vor einer Förderung der Interferenz ist nicht begründet, weil nach heutigen Erkenntnissen nach der L1 erworbene Sprachen stark mit der L1 im mentalen Lexikon verbunden sind und bei der Sprachverwendung eine automatische Aktivierung von Übersetzungsäquivalenten im mentalen Lexikon wahrscheinlich ist.

## Bibliografie

- Abunuwara, E. 1992. The structure of the trilingual lexicon. In A. M. B. de Groot & C. Barry. (eds), *The multilingual community. Bilingualism*. Hove et al.: Erlbaum (Special issue of The European Journal of Cognitive Psychology), 311-322.
- Boogaards, P. 2001. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 321-343.

- Brown, C. 1993. Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady. (eds), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 263-268.
- Brysbaert, M. 1998. Word recognition in bilinguals: Evidence against the existence of two separate lexicons. *Psychologica Belgica* 38 (3/4), 163-175.
- Chen, H.-C., Cheung, H. & Lan, S. 1997. Examining and reexamining the structure of Chinese-English bilingual memory. *Psychological Research* 60, 270-283.
- Cohen, A. 1995. In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), 99-113.
- Cook, V. 1995. Multicompetence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), 93-98.
- Costa, A., Caramazza, A. & Sebastian-Galles, N. 2000. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 26 (5), 1283-1296.
- de Bot, K., Sima Paribakht, T. & Bingham Wesche, M. 1997. Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 309-329.
- de Groot, A. 1993. Word type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system. In R. Schreuder & B. Weltens. (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins (Studies in Bilingualism 6), 27-51.
- Dijkstra, T., van Heuven, W. J. B. & Grainger, J. 1998. Simulating cross-language competition with the Bilingual Interactive Activation model. *Psychologica Belgica* 38 (3/4), 177-196.
- Feldman, L. B. 2000. Are morphological effects distinguishable from the effects of shared meaning and shared form? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 26 (6), 1431-1444.
- Frenck-Mestre, C. & Prince, P. 1999. La compréhension écrite d'une deuxième langue: lexique et syntaxe. *Les langues modernes* 93 (3), 58-69.
- Gollan, T. H., Forster, K. I. & Frost, R. 1997. Translation priming with different scripts: Masked priming with cognates and noncognates in Hebrew-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 23 (5), 1122-1139.
- Grainger, J. & Frenck-Mestre, C. 1998. Masked priming by translation equivalents in proficient bilinguals. *Language and Cognitive Processes* 13, 601-623.
- Harley, T. 2001. *The psychology of language. From data to theory*. Hove: Psychology Press.
- House, J. 1995. Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs u.a. (eds), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 92-100.
- House, J. 1998. Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In W. Börner & K. Vogel. (eds), *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr, 62-88.
- House, J. 2001. Übersetzen und Deutschunterricht. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm. (eds), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, 258-268.
- Huckin, T. & Bloch, J. 1993. Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady. (eds), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood: New Jersey, 153-178.
- Hulstijn, J. H. 1993. When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal* 77 (2), 139-147.
- Jared, D. & Kroll, J. F. 2001. Do bilinguals activate phonological representations in one or both of their languages when naming words? *Journal of Memory and Language* 44, 2-31.



- Jiang, N. & Forster, K. I. 2001. Cross-language priming asymmetries in lexical decision and episodic recognition. *Journal of Memory and Language* 44, 32-51.
- Kern, R. G. 1994. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 441-461.
- Koda, K. 1996. L2 word recognition research: A critical review. *The Modern Language Journal* 80 (4), 450-460.
- Li, P. 1996. Spoken word recognition of code-switched words by Chinese-English bilinguals. *Journal of Memory and Language* 35, 757-774.
- Lupescu, S. & Day, R. R. 1993. Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning* 43 (2), 263-287.
- Lutjeharms, M. 1994. Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In W. Börner & K. Vogel. (eds), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 149-167.
- Lutjeharms, M. 1998. Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. In E. Klein & S. J. Schierholz. (eds), *Betrachtungen zum Wort. Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik*. Tübingen: Stauffenburg, 117-151.
- Lutjeharms, M. 2000. Wortschatzerwerb beim autonomen Lernen: Normen der Lernenden bei der Wortwahl. In W. Börner & K. Vogel. (eds), *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 203-227.
- Malakoff, M. & Hakuta, K. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystock. (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marslen-Wilson, W. D. 2001. Access to lexical representation: Cross-linguistic issues. *Language and Cognitive Processes* 16 (5/6), 699-708.
- Mattr, H. 1999. Translation elicitation techniques and mother-tongue interference: Any significant connection? *IRAL* 37 (4), 307-321.
- Meara, P. 1993. The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. In R. Schreuder & B. Weltens. (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins (Studies in Bilingualism 6), 279-297.
- Nation, P. 1993. Vocabulary size, growth and use. In R. Schreuder & B. Weltens. (eds), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins (Studies in Bilingualism 6), 115-134.
- Sánchez-Casas, R. M., Davis, C. W. & Garcia-Albea, J. E. 1992. Bilingual lexical processing: Exploring the cognate/non-cognate distinction. In A. M. B. de Groot & C. Barry. (eds), *The multilingual community. Bilingualism*. Hove et al.: Erlbaum (Special issue of The European Journal of Cognitive Psychology), 293-310.
- Scherfer, P. 1994. Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In W. Börner & K. Vogel. (eds), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 185-215.
- Schmidt, C. 2002. Wörter lernen in der Fremdsprache. Das Lexikon im ungesteuerten und gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In J. Dittmann & C. Schmidt. (eds), *Über Wörter. Grundkurs Linguistik*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 335-357.
- Tzelgov, J. & Eben-Ezra, S. 1992. Components of the between-language semantic priming effect. In A. M. B. de Groot & C. Barry. (eds), *The multilingual community. Bilingualism*. Hove et al.: Erlbaum (Special issue of The European Journal of Cognitive Psychology), 253-272.
- Upton, T. A. & Lee-Thompson, L.-C. 2001. The role of first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 469-495.
- van Heuven, W. J. B., Dijkstra, T. & Grainger, J. 1998. Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language* 39, 458-483.

## Anhang 1

### Fragen über die Wortübersetzung in L1 und über deren Rolle beim Fremdsprachenerwerb

#### 4. Jahr Betriebswirtschaft, N=20

\* **Ist Niederländisch Ihre Muttersprache?** Ja, bis auf 1x 2. Muttersprache

\* **Wörterbuchverwendung oder Fragen nach Übersetzung**

Schlagen Sie beim Lesen eines Textes alle Ihnen unbekannten Wörter nach?

ja 10x      nein 10x

- falls *nein*, welche Wörter schlagen Sie dann nach?

die, die ich nicht im Kontext raten kann 6x

die wichtigsten 3x      Substantive und Verben 1x      um sicher zu sein 1x

Raten Sie die Bedeutung der anderen Wörter im Kontext?

ja 9x      nein 0x      manchmal 6x

Berücksichtigen Sie diese Wörter nicht?

doch 1x      nein 6x      manchmal 5x

Wenn Sie meinen, dass Sie die Bedeutung im Kontext verstehen, verbinden Sie sie dann mit einem muttersprachlichen Wort?

ja 6x      nein 1x      manchmal 7x

Können Sie dies näher erläutern?

*ja*: wenn ich den Rest des Satzes verstehe; Bedeutung im Kontext; wenn ich die Übs. weiß; wenn ich sie aus dem Nld. oder aus einer anderen Sprache ableiten kann (alles 1x).

*manchmal*: wenn das deutsche Wort dem nld. ähnlich ist; auch mit Französisch oder Englisch verbunden (jeweils 1x)

Wenn Sie bei einem Wort die Übersetzung gefunden oder gesagt bekommen haben :

bleibt die Übersetzung dann spontan in Ihrem Gedächtnis mit dem zielsprachlichen Wort verbunden?

ja 1x      nein 3x      manchmal 16x

Können Sie dies näher erläutern?

*ja*: wenn der Kontext hilft 1x

*manchmal*: wenn sich die Wörter im Nld. und im Deutschen ähnlich sind 5x; häufige/ wichtige/ besondere/ auffällige Wörter jeweils 1x; ich muss immer dieselben Wörter nachschlagen 1x, nur mit Hilfe von Gedächtnisstützen 1x, hängt vom Wort ab 1x.

Vergessen Sie die Übs. gleich wieder?

ja 2x      nein 1x      manchmal 16x

Spielen Eigenschaften des Wortes selbst dabei eine Rolle?

ja 9x      nein 5x      manchmal 3x

Können Sie das näher erläutern?

*Gut behalten*: Komische Wörter 2x; unlogische Wörter 1x; auffällige Wörter 1x; Fachwörter der Wirtschaft, weil ich sie wichtig finde 1x; wenn sie wie Nld. klingen 1x. *Schwer*: seltene Wörter, falsche Freunde, komplizierte deutsche Wörter: jeweils 1x

Bleibt die Bedeutung vage in Ihrem Gedächtnis hängen?

ja 7x      nein 2x      manchmal 9x

Bemerkungen? *Ja*: meist Eigenschaft der Wortbedeutung 1x. *Manchmal*: oft weiß ich den Kontext noch, nicht mehr die Bedeutung 1x.

#### \* **Vokabeln lernen**

Wenn Sie Vokabeln lernen, haben Sie dann immer die Übs. im Kopf?

ja 11x      nein 3x      manchmal 6x (hängt ab v on Frequenz,  
von der Art des Lernens - mündlich/schriftlich - jeweils 1x)

Gilt das für alle Sprachen, die Sie nach Ihrer Muttersprache gelernt haben?

ja 12x      nein 8x

Falls *nein*: Spielt das Niveau der Sprachbeherrschung dabei eine Rolle?

ja 5x      nein 1x

Können Sie das näher erläutern?

*Bei besserer Sprachbeherrschung*: keine Übs. mehr nötig 1x; dann behalte ich Eigenschaften des Wortes, nicht die Übersetzung 1x; Denken in der Fremdsprache 1x; dann kann man Synonyme lernen 1x. *Nein*: man lernt Wörter, indem man sie verwendet.

Falls *manchmal*: Womit hängt das zusammen?

Hängt mit der Art des Unterrichtens zusammen, Umschreibung geben ist besser 1x.

Verschwindet die Verbindung mit der Übs., wenn Sie eine Sprache besser beherrschen?

ja 10x      nein 1x      manchmal 6x

Halten Sie das Übersetzen von Wörtern für schwierig?

ja 3x      nein 1x      manchmal 10x

Falls *ja* oder *manchmal*: Gibt es einen Unterschied zwischen konkreten, alltäglichen und abstrakten Wörtern?  
(Denken Sie an das Übersetzen beim Leseverständnistest)

ja: 4x                      nein 7x

Abstrakt schwieriger (4x), alltägliche Wörter sind leichter 1x; bei konkreten Wörtern habe ich ein Bild 1x.

Was hilft Ihnen am meisten beim Verstehen eines unbekannten Wortes (z.B. Umschreibung in der Zielsprache, Deutung der Wortform, Übs. in die Muttersprache.....)?

Übs. L1 11x (+ 1x: genaue Übs.); Umschreibung 7x; Bedeutung im Satz suchen 2x; Kontext 1x; Erklärung der Wortform 1x.

Und für das Behalten/Lernen?

Übs. 9x (+ 1x: genaue Übs.); Umschreibung 4x; Kontext 1x; guter Beispielsatz 5x; Erklärung der Wortform 1x; Laute 1x; Wortliste 1x.

Welche Rolle spielt die Übs. beim Lernen 'falscher Freunde' ?

Sehr wichtig 9x; irreführend 2x; schwer auseinanderzuhalten 1x; einfach auswendig lernen 3x; besondere Aufmerksamkeit 1x.

## Anhang 2

### Fragen über die Wortübersetzung in L1 und über deren Rolle beim Fremdsprachenerwerb

#### 1. Jahr Kommunikationswissenschaft: N=53

\* *Ist Niederländisch Ihre Muttersprache?* Ja, bis auf 2x Französisch

\* *Wörterbuchverwendung oder Fragen nach Übersetzung*

Schlagen Sie beim Lesen eines Textes alle Ihnen unbekannten Wörter nach?

ja 10x                      nein 43x

- falls *nein*, welche Wörter schlagen Sie dann nach?

die, die ich nicht im Kontext raten kann 17x

die, die notwendig sind um den Text zu verstehen 17x

die wichtigsten 6x      die häufigsten 2x      die schwierigsten 1x

Raten Sie die Bedeutung der anderen Wörter im Kontext?

ja 27x      nein 0x      manchmal 27x

Berücksichtigen Sie diese Wörter nicht?

doch 5x      nein 12x      manchmal 33x

Wenn Sie meinen, dass Sie die Bedeutung im Kontext verstehen, verbinden Sie

sie dann mit einem muttersprachlichen Wort?

ja 25x      nein 2x      manchmal 22x

Können Sie dies näher erläutern?

Wenn sie dem Niederländischen ähnlich sind: 6x (+ 1x dem Nl. und dem Französischen); wenn die Bedeutung im Kontext klar ist 2x; *weiter viele einzelne Antworten wie*: wenn ich eine Übersetzung weiß; wer die Sprache nicht gut beherrscht denkt in L1; schon bekannte Wörter nicht; ich lerne Deutsch als Deutsch ohne Übersetzung (Übs. nur bei komplexen Sätzen); wenn das Wort wichtig/häufig ist, schlage ich es nach; manchmal verstehe ich, ohne eine gute Übersetzung zu wissen u.a.

Wenn Sie bei einem Wort die Übersetzung gefunden oder gesagt bekommen haben :

bleibt die Übersetzung dann spontan in Ihrem Gedächtnis mit dem zielsprachlichen Wort verbunden?

ja 5x      nein 9x      manchmal 33x

Können Sie dies näher erläutern?

*Ja/manchmal*: wenn sich die Wörter im Nld. und im Deutschen ähnlich sind 11x; mit der Lautverschiebung 1x; häufige Wörter 6x; wenn sich die Wörter nicht ähnlich sind (1x behalte ich sie, 1x vergesse ich sie); wenn sie komisch sind (3x), leicht sind (1x), schwer sind (1x); wenn ich die Übs. selbst gefunden habe (1x); Wörter, die ich nicht mit L1 verbinde, vergesse ich gleich (1x) u.a. *Nein*: ich vergesse immer alles (2x); im Kontext kann die Bedeutung sehr unterschiedlich sein (1x); zu schnell nachgeschlagen (1x).

Vergessen Sie die Übs. gleich wieder?

ja 2x      nein 9x      manchmal 36x

Spielen Eigenschaften des Wortes selbst dabei eine Rolle?

ja 24x      nein 4x      manchmal 7x

Können Sie das näher erläutern?

*Gut behalten*: Komische Wörter 4x; komischer Klang 1x; Wörter mit einer unerwarteten Übs. 1x / mit einer logischen Übs. 1x ; Wörter, die einander ähnlich sind (N-D) 8x; einfaches/alltägliches Wort 2x;

häufige Wörter 2x; kurzes Wort (1x); Substantive leichter 2x u.a. *Schwer*: keine Verbindung mit Wort in anderer Sprache möglich 2x, im Niederländischen 2x; Verben schwerer 1x.

Bleibt die Bedeutung vage in Ihrem Gedächtnis hängen?

ja 12x    nein 0x    manchmal 27x

Bemerkungen? *Ja*: bei schwierigen Wörtern 1x. *Manchmal*: muss wiederholen 2x; erkennbare Wörter 1x; meist bleibt etwas hängen 1x; wenn es mit einem anderen Wort assoziiert werden kann 1x.

#### **\* Vokabeln lernen**

Wenn Sie Vokabeln lernen, haben Sie dann immer die Übs. im Kopf?

ja 26x    nein 7x    manchmal 20x (hängt ab von Frequenz, Schwierigkeitsgrad, Logik der Übs.: jeweils 1x)

Gilt das für alle Sprachen, die Sie nach Ihrer Muttersprache gelernt haben?

ja 33x    nein 18x

Falls nein: Spielt das Niveau der Sprachbeherrschung dabei eine Rolle?

ja 15x    nein 2x    (manchmal 1x)

Können Sie das näher erläutern?

Bei besserer Sprachbeherrschung: keine Übs. mehr nötig 7x; Denken in der Fremdsprache 5x; Lernen, Übs., Behalten leichter (jeweils 1x),

Falls manchmal: Womit hängt das zusammen?

Oft verstehe ich, ohne übersetzen zu können 2x; hängt von der Schwierigkeit der Sprache/ der Wörter ab (jeweils 1x), der Frequenz (2x), davon, wie logisch die Übs. ist (1x) u.a.

Verschwindet die Verbindung mit der Übs., wenn Sie eine Sprache besser beherrschen?

ja 21x    nein 7x    manchmal 13x

Halten Sie das Übersetzen von Wörtern für schwierig?

ja 9x    nein 5x    manchmal 26x

Falls ja oder manchmal: Gibt es einen Unterschied zwischen konkreten, alltäglichen und abstrakten Wörtern? (Denken Sie an das Übersetzen beim Leseverständnistest)

Abstrakt schwieriger (10x), denn weniger häufig (2x); mehrere Bedeutungen; Kontext erforderlich (1x). Wörter mit mehreren Bedeutungen sind schwierig (4x); Verben (1x), falsche Freunde (1x) sind schwer. Häufige Wörter leichter (10x). Manche Wörter sind einfach absurder 1x; Fachwörter sind schwerer 1x.

Was hilft Ihnen am meisten beim Verstehen eines unbekannten Wortes (z.B. Umschreibung in der Zielsprache, Deutung der Wortform, Übs. in die Muttersprache.....)?

Übs. L1 23x (L1 oder L2: 1x); Übs. + Deutung Wortform 1x; Übs. und Beispiele 1x; Übs. und Umschreibung 1x; Umschreibung, dann Übs. 2x; Umschreibung 7x; Beispiele 1x; Synonyme und Beispiele 1x; Synonyme und Übersetzung 2x; Verwandtschaft mit einem Wort in einer anderen Sprache 3x; Kontext 4x; Fantasie 1x.

Und für das Behalten/Lernen?

Übs. 20x; Übs. L2=Nl. 1x; Übs. und Umschreibung 5x; Umschreibung 1x; Übersetzung und Formähnlichkeit L1 2x; Synonym und Übs. 1x; Übs. und erster Kontext 1x; Formähnlichkeit L1 oder mit anderer Sprache 3x; Gedächtnisstützen 2x; an die verschiedenen Bedeutungen denken 1x; sich an den ersten Kontext erinnern 1x; Kontext und Bedeutung 2x; nichts, einfach lernen 2x; Laut 2x; Verwendung im Gespräch 1x; Fantasie 1x.

Welche Rolle spielt die Übs. beim Lernen 'falscher Freunde'?

Sehr wichtig 24x; irreführend 5x; Umschreibung besser 1x; guter Kontext wichtiger 1x; Bild im Kopf, dann mit Übs. auswendig lernen 1x; einfach auswendig lernen 5x; Gedächtnisstütze 1x.

Lutjeharms, Madeline. (2003). Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 128-139.

Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Lutjeharms.pdf>.